

# La enseñanza de las lenguas minoritarias en Europa: Ensayo de revisión histórica y sociolingüística

F. XAVIER VILA  
DEPARTAMENT DE FILOLOGIA CATALANA  
UNIVERSITAT DE BARCELONA

## 0. Introducción: La modernización y la educación

Distinguidos miembros de la Academia de la Llingua, señoras y señores, muy buenas tardes.

Venía yo esta mañana en avión desde Barcelona y entre asalto y asalto constante de asistentes de vuelo sirviendo desayunos, periódicos y similares, tenía un cierto tiempo para percatarme de cosas que, de tan banales, nos suelen pasar desapercibidas en el trajín diario. Me daba cuenta, por ejemplo, de los impresionantes logros de la técnica y de la ciencia, capaces de transportarnos a miles de kilómetros en cuestión de horas, y ello me hacía consciente de nuevo de las abismales diferencias entre nuestra vida y la vida de, pongamos, mis bisabuelos.

Efectivamente, miremos por donde miremos, ese proceso que hemos convenido en llamar “modernización” ha transformado la vida del ser humano hasta el punto de que el siglo XX representa el salto más espectacular en la historia del hombre. La alimentación, la indumentaria, la vivienda, el mundo del trabajo y del tiempo libre, las relaciones personales, todo, absolutamente todo ha sufrido un cambio tan

marcado que apenas alcanzamos a imaginar el shock que sufriría uno de nuestros bisabuelos si le trajésemos a nuestro tiempo.

Entre todos esos aspectos que se han visto transformados, hay uno, concerniente a los procesos de socialización, que nos interesa especialmente por la magnitud de los cambios que ha experimentado y por su influencia en el resto de la sociedad: me estoy refiriendo a la enseñanza y la escuela.

Durante el siglo pasado, la familia en Europa dejó de ser el instrumento principal casi en exclusiva de socialización de las nuevas generaciones y tuvo que empezar a compartir esa función con otras instituciones sociales, ya que los conocimientos necesarios para la vida diaria y el progreso la iban superando. En ese contexto, una antigua institución, la de la escuela, fue adaptada para los nuevos menesteres de formar ciudadanos del estado-nación correspondiente y preparar trabajadores y consumidores para la sociedad industrial y post-industrial. Las necesidades de la economía, por un lado, y las del nuevo modelo de estado, por otro, forzaron esa cesión de responsabilidades, un cambio que iba a acarrear numerosas consecuencias.

## 1. El cambio sociolingüístico experimentado en Europa durante los últimos 200 años

Las transformaciones a que nos estamos refiriendo tienen un claro exponente en la modificación del panorama sociolingüístico europeo durante los últimos ciento cincuenta - doscientos años<sup>1</sup>.

### 1.1. Europa, 1800-1850

A principios del siglo XIX, múltiples fuentes nos confirman que la situación habitual en todo el continente europeo se caracterizaba por el unilingüismo mayoritario en los códigos vernáculos en sus múltiples formas dialectales, a menudo mutuamente incomprensibles. Por poner algún ejemplo, informes como el del abad H. Grégoire (1794) en **Francia** (cf. Ventura, 1990: 75) nos informan de que el francés era apenas comprendido fuera de algunas áreas del norte y centro de Francia. En **Irlanda**, se calcula que los hablantes de gaélico llegaron a los tres y medio / cuatro millones entre 1820 y 1830, (O Murchú, 1985: 26), en buena parte unilingües, mientras que en el **País de Gales** los hablantes de galés que no entendían el inglés eran aún mayoritarios a mediados del siglo pasado (entre 400 y 600.000 sobre un total de 900.000, con sólo 100.000 unilingües anglófonos; estimación de Mills, 1836: 64, apud Lewis, 1981: 100). En el territorio de la actual Bélgica —creada como estado en 1830—, el unilingüismo en los dialectos locales —flamencos o valones— era la norma. Recordemos que el toscano, base del **italiano** estándar, no ha sido adoptado por la población italiana hasta mediados del siglo veinte. Por lo que respecta al **Estado español**, no hay

más que echar un vistazo a literatura del momento, a los métodos educativos y pedagógicos o a las justificaciones y razonamientos que acompañan a la cuantiosa legislación contra el uso de las lenguas no castellanas que se produce durante el siglo pasado para percatarse de hasta qué punto el castellano era una lengua no comprendida, fundamentalmente extranjera para la inmensa mayoría de la población fuera de su territorio histórico (cf., por ejemplo, Ferrer, 1985; Vallverdú, 1983).

Claro está que las élites sociales y culturales hacían esfuerzos por aprender la lengua del poder, y que incluso llegaban a convertir alguna lengua de prestigio en la lengua de su clase social; pero el que algunos miembros de la aristocracia, el clero o las clases dominantes empleasen una lengua diferente de la de su sociedad para como signo distintivo de su clase social, como por ejemplo el castellano en Valencia o el francés en Marsella no nos confiere el derecho de hablar de lenguas nacionales en aquel período a menos que corramos el riesgo de caer en un anacronismo ridículo, ya que en tal caso deberíamos hablar del francés, lengua nacional del Piamonte o del suroeste de Alemania, o hasta incluso de Rusia, ya que era la lengua de la aristocracia en esos estados.

Por consiguiente, y mal que le pese al nacionalismo de estado, difícilmente puede hablarse en esos momentos de **lenguas nacionales** en los estados-nación. Y ello no sólo porque el mismo concepto de nación estaba aún gestándose, sino porque resulta un contrasentido aplicar el adjetivo “nacional” a una lengua que a menudo ni siquiera era comprendida por la mayoría de la hipotética “nación”, como en Francia o Italia.

### 1.2. Europa, 1850-1950: La acción del estado: La minorización de las lenguas no oficiales

La situación descrita, sin embargo, contenía el germen de la transformación sociolingüística. A mediados del siglo pasado van produciéndose en Europa occidental y central cambios de

<sup>1</sup> Centraremos nuestra exposición en los países que configuran nuestro marco sociopolítico inmediato, es decir, los integrantes de las Comunidades Económicas Europeas, lo cual no significa que nuestra argumentación sólo sea aplicable a ellos.

tal magnitud que estaremos de acuerdo en afirmar que un siglo después, hacia 1950, las lenguas de Europa occidental y central pueden clasificarse en dos grandes grupos:

A-En primer lugar, las lenguas habladas y escritas por la mayoría —ahora sí, en términos cuantitativos y no simplemente por las élites dominantes— de los ciudadanos, usadas en el sistema de enseñanza, en el mundo de los negocios, en los medios de comunicación, coincidentes normalmente con las lenguas del grupo lingüístico mayoritario: las **lenguas de estado** —las famosas lenguas nacionales—.

B-En segundo lugar, lenguas usadas sobre todo en interacciones orales informales y apartadas por lo común de los ámbitos formales de la vida pública, en proceso más o menos agudo, a menudo terminal, de sustitución lingüística intergeneracional o, más raramente, de mantenimiento incierto en situación inestable: las llamadas **lenguas minoritarias o minorizadas**<sup>2</sup>.

La caída demolingüística es en numerosos casos espectacular, si bien escalonada durante este período: en Gales, por ejemplo, el censo lingüístico pasa de un 51'1% de hablantes de galés (unilingües y bilingües) en 1891 a un sólo 28'0% en 1951 (y sólo un 2% de unilingües) (Lewis, 1981: 117). En Francia, el caso más extremo, comunidades lingüísticas otrora pujantes como los occitanos o los catalanes se desvanecen, en menos de dos generaciones dejan de transmitir su idioma. España experimenta procesos de sustitución semejantes en el País Vasco: el 60% de nativos euskaldunes antes de la 1ª.

---

<sup>2</sup> La diferencia terminológica puede ser relevante en numerosos casos, pero no vamos a hacer uso de ella aquí. El término **minorizado** suele emplearse para resaltar el hecho de que una lengua no desempeña todas las funciones de una lengua "normal" porque algo o alguien —poder sociopolítico, económico, etc.— se lo impide, y no por incapacidades intrínsecas de la propia lengua.

Guerra Mundial se convirtió en sólo un 35% en los años de la Estabilización y el Despegue Económico (Secretaría, 1983: 47); el proceso, sin embargo, también tuvo una cierta fuerza en el País Valenciano o en Galicia. Podemos afirmar que la inmensa mayoría de los estados europeos<sup>3</sup> occidentales siguen de una u otra manera este proceso y que las diferencias consisten básicamente en el calendario y presentan un retraso comparativo en Italia, Holanda y España con respecto a Francia y Reino Unido —incluyendo a la entonces unificada y británica Irlanda—.

¿Cómo pudo llevarse a cabo una tal transformación, sorprendentemente rápida y eficaz desde un punto de vista histórico, en un espacio históricamente corto? El afianzamiento del poder del estado y las instituciones paraestatales, su introducción en la vida de la población, la extensión de la Revolución industrial y los movimientos migratorios que conlleva provocan unas transformaciones sociales y sociolingüísticas conocidas por todos que originarán procesos de sustitución lingüística y reacciones nacionalistas de tal magnitud que mutaron el mapa del continente.

La etapa clave en el proceso de sustitución lingüística masiva en Europa occidental se produce gracias a la acción coordinada de las instituciones estatales y paraestatales entre mediados del siglo pasado y mediados del presente siglo. En ese período, que denominaremos el **período de minorización de las lenguas no oficiales**, las voces discordantes con la homogeneización estatal son acalladas en Francia, en España, en Italia, en Alemania, en Grecia, y en otros países; por regímenes diferentes<sup>4</sup> y mediante métodos diversos, pero con idénticos resultados: la imposición de las lenguas estatales en

---

<sup>3</sup> Bélgica sería, en este aspecto, un caso aparte, ya que el proceso de sustitución se limitó a Bruselas y su área de influencia, siendo invertido su sentido en el resto de Flandes.

<sup>4</sup> En ese proceso coinciden monarquías más o menos democráticas y constitucionales con repúblicas de todos los colores, gobiernos autoritarios, fascistas y nacionalsocialistas.

sus marcos respectivos. La creación de la República de Irlanda se encontró con una substitución lingüística en estado muy avanzado y los escasos conocimientos en sociología del lenguaje le impidieron la inversión del proceso.

## **2. La enseñanza obligatoria en la transformación sociolingüística europea**

Durante este período, es general el rechazo del multilingüismo social como intrínsecamente perverso y divisivo, la persecución del uso de las variantes y la denigración ideológica de los “*patois*”, “*dialectos*”, “*jerigonzas*”, y de sus hablantes.

El sistema educativo juega un papel sin duda fundamental en este proceso: recordemos que la enseñanza pública más o menos obligatoria va cobrando fuerza a lo largo del siglo pasado en todo el continente, y que, en líneas generales, le acompaña el progresivo descenso de los índices de analfabetismo. Podemos señalar algunas de las necesidades que generan esta extensión:

- \* La necesidad de transformar a los súbditos en ciudadanos, capaces de decidir por sí mismos y de participar en la vida pública.
- \* La creciente necesidad de personal cualificado por encima de la simple mano de obra.
- \* Las necesidades de ampliar el mercado, especialmente con la llegada del consumo de masas y los medios de comunicación audiovisuales.

Los estados europeos se servirán de la institución escolar como herramienta para diseminar la lengua de las castas dominantes y de los grupos lingüísticos mayoritarios entre el

resto de la población: así, la instrucción deberá darse en inglés en Gran Bretaña e Irlanda, en francés en Francia, en castellano en España, prescindiendo de que los alumnos no entiendan la lengua de la institución. La legislación prohíbe a menudo explícitamente el uso de las lenguas no oficiales en las escuelas. Sin ir más lejos, por citar sólo un caso, tenemos muestras de diferentes gobiernos obligando al uso del castellano en las escuelas de los Países Catalanes que arrancan incluso antes de lo dicho, en 1767, 1771, 1780, 1849, 1857, 1923, 1926, y eso sin entrar en el franquismo (Ferrer, 1985). Los métodos para conseguir el uso de la lengua entre el alumnado son imaginativos y a menudo brutales: recordemos, sin ir más lejos, el famoso *plaque* o *symbole*, un pequeño objeto que el maestro entregaba al primer alumno que encontraba hablando en la lengua prohibida. El alumno debía pasarlo al primer compañero que encontrase hablando el idioma minoritario, y este al siguiente, hasta que, al llegar el fin del día, quien tenía el *symbole* era duramente castigado (Picoche y Marchello-Nizia, 1989: 32).

Debemos retener un dato significativo: la escuela no constituye una excepción en la política lingüística del momento, sino más bien un agente entre otros. Todo el creciente mecanismo estatal, desde el sistema judicial a la incipiente burocracia, así como otras instituciones —sin ir más lejos, buena parte de la Iglesia católica— está saturado de ideología y discurso nacionalista-estatalista y actúa decididamente en contra de las lenguas populares.

## **3. La transmisión de conocimientos y la enseñanza de las lenguas**

La escuela, elemento de importancia creciente para el ascenso social, debe proporcionar los conocimientos básicos para esa escalada, siendo uno de ellos —pero no el único— el dominio de la lengua oficial. La política lingüística represiva

en educación no podía más que enfrentarse a una paradoja inevitable, que se resumía en dos voluntades contrapuestas:

Por un lado, se pretendía la transmisión de conocimientos, la educación científica y moral de los ciudadanos, y nada más fácil que hacerlo en la lengua del alumnado.

Por otro lado, se deseaba generalizar el aprendizaje de la lengua oficial a causa de la voluntad de crear el estado nación y, en numerosos casos, por la creencia que el desconocimiento de la lengua estatal apartaba al pueblo de la ciencia y las “luces”, y le reducía al servilismo de la tradición y la Iglesia<sup>5</sup>.

La paradoja se irá planteando por toda Europa de forma recurrente y con resultados diferentes según el contexto.

En algunos lugares, el nacionalismo del Estado es capaz de acallar cualquier oposición, como en Francia; en otros casos, la polémica no puede ocultarse, como en Bélgica, donde se desarrolla un proceso altamente interesante: aunque el francés sigue siendo la lengua del Estado y las clases dominantes, a finales del siglo XX se abren escuelas en Bruselas en neerlandés —la lengua de los flamencos— que se esfuerzan en preparar a su alumnado... para facilitar la transición hacia el francés.

A principios del siglo XX, después de la 1ª. Guerra Mundial, algunas investigaciones comienzan a poner de manifiesto que los alumnos hablantes del galés escolarizados en inglés obtienen resultados substancialmente más bajos que los anglófonos. Otras investigaciones destacan que los hablantes de lenguas no oficiales obtienen resultados escolares más bajos que los hablantes de las lenguas oficiales. Como resultado, aparece y se intensifica la reivindicación de la enseñanza en la

---

<sup>5</sup> Lo cual no deja de ser parcialmente verdad en algunos casos en los que la Iglesia católica y grupos conservadores se sirven de las lenguas populares para sus fines de oposición a varios gobiernos considerados liberales.

lengua materna sobre la base del derecho a la educación de todos los ciudadanos y la igualdad ante la ley, unos derechos defendidos por los estados democráticos como mínimo de forma retórica.

El entusiasmo y la contundencia de los defensores de la enseñanza en la lengua materna es tal que finalmente esta es reconocida como un derecho por la Unesco (1953) y recomendada como principio directivo para la política educativa. Este principio es ignorado por algunos Estados incluso hoy en día, pero se extiende muy especialmente entre los que van accediendo a la independencia siguiendo el proceso de descolonización en África<sup>6</sup>.

#### **4. Un nuevo contexto: *El ethnic revival* y la reivindicación del patrimonio cultural y lingüístico**

##### **4.1. *Las contradicciones de la postguerra***

El final de la 2ª Guerra Mundial y el advenimiento de los años cincuenta y sesenta contempla un panorama contradictorio:

A-Por un lado, la política glotocida y discriminatoria de los gobiernos europeos occidentales está obteniendo resultados tangibles que permiten suponer que la homogeneización total de los estados-nación es inminente. La bilingüización de los grupos lingüísticos no dominantes en las lenguas oficiales asume creciente magnitud, y la tensión

---

<sup>6</sup> La compleja situación del Africa subsahariana ha permitido que en la mayoría de estados la lengua oficial sea la lengua de los antiguos colonizadores, mientras que numerosos estados han declarado “nacionales” a una o más lenguas autóctonas, un título a menudo decorativo. Ello no es óbice para que las lenguas locales sean usadas en numerosas campañas de alfabetización en Africa; así, Etiopía ha usado en algunas campañas hasta 15 lenguas, Ghana 13, Senegal 6, Sierra Leona 7, etc. (UNESCO, 1992: 50)

generada por los conflictos lingüísticos provoca que la substitución lingüística tome proporciones hasta entonces desconocidas: en Francia e Italia hacia los años cuarenta-cincuenta, en España hacia los sesenta-setenta en algunas zonas (País Valenciano e Islas Baleares, por ejemplo). En otros contextos como el belga, la substitución lingüística se detiene y se invierte en Flandes aún a costa de reunciar a Bruselas.

B-El derecho a la enseñanza en lengua materna gana adeptos en el mundo de la pedagogía y la psicología.

C-Existe aún un tercer elemento a tener en cuenta: por razones que no viene al caso detallar, se produce en Estados Unidos y en Europa un movimiento inesperado de reivindicación de las culturas que se denominarán étnicas en América y regionales en Europa (Fishman, 1983). Este movimiento impulsa las reivindicaciones de grupos dominados en nuestro continente, tales como los frisonos o los flamencos, los galeses, los bretones, etc.

Tenemos así la paradójica situación de que la defensa de la lengua materna como medio de instrucción inicial, el argumento que debía en primer lugar favorecer la enseñanza de y en las lenguas minorizadas se empezaba a girar en contra de sus promotores: a medida que se reduce la proporción real de unilingües y hasta de simples hablantes de las lenguas minorizadas, la lengua materna del alumnado pasa a ser la lengua de los grupos dominantes. Los defensores de las lenguas mayoritarias empezarán a descubrir el lado “aprovechable” de los razonamientos de sus oponentes.

Sin embargo, por otro lado, el desgaste de las ideas de patria y de nación, de *grandeur* y similares, el auge del marxismo y la descolonización, entre otros, abrirán brechas en el edificio ideológico del estado-nación: la erradicación de las lenguas minorizadas será cada vez más indefendible desde un punto de

vista teórico, si bien sus promotores continuarán persiguiéndola en la práctica. Aún así, incluso Francia, patria del jacobinismo, deberá iniciar una larga marcha de reconocimiento legal de sus ya escasas minorías lingüísticas con la Ley Deixonne (1951), continuada posteriormente por la circular del ministro Savary (1983) reconociendo las lenguas “regionales” en el bachillerato y la creación (1985) del *Conseil national des langues et cultures régionales* (Picoche et Marchello-Nizia, 1989).

#### 4.2. *El resurgir de la enseñanza bilingüe: la inmersión en Canadá*

Mientras Europa se debatía en este y otros muchos dilemas, las cosas no estaban paradas. Y no lo estaban especialmente en Canadá.

El conflicto entre francófonos y anglófonos canadienses se convirtió durante los años sesenta y setenta en una de las variables fundamentales para comprender la vida de aquel estado. La Revolución Tranquila quebequense y la progresiva recuperación del francés como lengua de uso oficial convenció a algunos padres de la minoría anglófona de que sus hijos necesitarían dominar el francés sin perjuicio de su primera lengua. Pero resultaba que los padres francófonos se negaban a aceptar a alumnos anglófonos en sus escuelas en francés por temor a que aquellos distorsionasen el carácter de estas. Por lo tanto, había que encontrar una nueva forma de enseñanza de segundas lenguas que permitiese su aprendizaje real.

Poco después comenzaba la experiencia de la inmersión lingüística, en la que alumnos anglófonos recibían buena parte de la docencia íntegramente en lengua francesa. La idea de base de esta metodología consistía en que para conseguir una competencia comunicativa suficiente en una lengua, esta debe adquirirse de forma espontánea a través del uso, ya que el simple estudio académico no consigue la bilingüización.

Lo innovador de la inmersión era precisamente la convicción —y ulterior demostración— de que la enseñanza bilingüe no resulta perjudicial por sí misma sino que es la forma y el entorno en que esta enseñanza es impartida la que determina la bondad de sus resultados. Numerosos estudios han concluido que al menos deben darse tres circunstancias para garantizar el buen fin de la enseñanza en segunda lengua (Artígal, 1989):

A-Asegurar el estatus de la lengua familiar del alumnado: que la lengua y la cultura del alumno no se vea menospreciada ni por la escuela ni por la sociedad y que, por lo tanto, se tenga algún tratamiento específico en el currículum escolar.

B-Asegurar las actitudes positivas hacia la lengua de la escuela: que la inclusión en este programa sea voluntaria.

C-Otorgar un tratamiento particular a la nueva lengua del alumnado, presentándola de forma comprensible y relevante a sus intereses.

Los teóricos de la inmersión afirman que el responsable último del fracaso de la enseñanza en inglés a los hablantes del inglés que había impulsado la enseñanza en lengua materna no radica en el hecho de que se estuviese usando una segunda lengua para transmitir conocimiento. Para ellos, el problema se explica por la nula adaptación pedagógica de la lengua usada a hablantes de otra lengua, la no voluntariedad de los programas de estos programas, y el escaso apoyo y estatus de la lengua del niño fuera del aula.

La inmersión ha conocido un éxito considerable en Canadá y ha sido adaptada a varios países para lenguas muy dispares: Finlandia, para el aprendizaje del sueco, lengua allí minoritaria; en zonas urbanas de Cataluña y Valencia de mayoría castellanohablante; en Australia, como medio de mantenimiento

de las lenguas de los inmigrantes; en el mismo Canadá, para la enseñanza del hebreo y el ucraniano, etc.

#### ***4.3. La enseñanza bilingüe y las lenguas minoritarias desde la Segunda Guerra Mundial***

Las contradicciones que apuntábamos no han sido óbice para que los movimientos regionalistas europeos hayan protagonizado un avance espectacular por lo que a la enseñanza de lenguas minoritarias se refiere. Veamos algunos ejemplos de ello:

De entre las minorías lingüísticas de Gran Bretaña, la galesa es sin duda alguna la más dinámica, y se cuenta entre las más activas de Europa. En 1981, los hablantes de galés eran 542.425, un 18,9% de los habitantes de Gales (censo lingüístico, apud Williams, 1992: 308). El mismo autor señala como el censo lingüístico recoge un ligero crecimiento en el porcentaje de hablantes de galés en el sur y el este industriales, más anglicizados, y que:

“(...) this growth can be largely attributed to the development of Welsh-medium education in such areas in combination with the wider-scale revival of interest in the language, and its incorporation into many aspects of Welsh public life.” (Williams, 1992: 308)

Efectivamente, la enseñanza del galés y en galés ha conocido un auge notable durante los últimos treinta años, pasando de las 28 escuelas primarias y una secundaria que en 1960 usaban esta lengua en las zonas más anglófonas a las 67 y 16 respectivamente correspondientes a 1987 (op. cit.: 313). El crecimiento ha sido tan espectacular que el mismo autor no duda en considerarlo un “pequeño milagro” (op. cit.: 313), ya que a pesar del precario estatus jurídico del idioma, su uso escolar alcanza a grandes proporciones de la población: un 33,6% de los estudiantes reciben al menos parte de su ense-

ñanza en galés y otro 43,9% recibe enseñanza del idioma galés en escuelas anglófonas (apud Williams, 1992: 314).

Sin llegar a tales proporciones, tanto el gaélico escocés como el gaélico irlandés en Irlanda del Norte están conociendo un período dulce en lo que a su uso escolar se refiere si lo comparamos con el trato sufrido hasta hace escasos decenios. En 1987-88, 10.159 alumnos recibían algún tipo de enseñanza de gaélico escocés —para 3.228 de ellos era lengua de parte de la docencia— (MacKinnon, 1991: 147), en un proceso de extensión iniciado hace apenas quince años. En Irlanda del Norte, diferentes escuelas en gaélico organizadas han conocido un cierto éxito en la bilingüización de sus alumnos (Maguire, 1991).

La evolución en Bélgica y en la República de Irlanda no es comparable a la del resto de minorías lingüísticas aquí tratadas: en Bélgica, el siglo XX contempla la redistribución del poder entre flamencos y valones que lleva a la actual constitución de un estado federal formado por dos mayorías unilingües conviviendo sin mezclarse en territorios contiguos que sólo se superponen en la capital, Bruselas. La República de Irlanda, independiente desde 1922, eleva el gaélico irlandés a lengua nacional y cooficial con el inglés y promueve su enseñanza y su uso como lengua vehicular. El impulso inicial, que llevó hasta el 28% del total el número de escuelas secundarias en irlandés en 1937-38, se ha visto sucedido por un retroceso notable en el empleo de esta lengua: sólo un 1'4% de escuelas secundarias en 1981-82 (Advisory Planning Committee, 1989: 28). Su enseñanza, sin embargo, sigue siendo general en Irlanda.

En Francia, diversas iniciativas legislativas han permitido una incesante incorporación de las lenguas minoritarias al sistema educativo: decenas de miles de estudiantes reciben ya algún tipo de enseñanza de vasco, bretón, occitano, corso y catalán (Verdoodt (dir.), 1989) e incluso existen escuelas que enseñan en las lenguas minorizadas: *Diwan* en Bretaña, *Calandreta* en Occitania, *Escola Bressola* en Cataluña Norte,

etc. El alemán y/o el alsaciano y el neerlandés, por otro lado, reciben menos atención pública.

En Italia debe diferenciarse entre las minorías objeto de algún reconocimiento legal específico, nacional o internacional —valdostanos (Estatuto de Autonomía, 1948); germanófonos del Tirol del Sur (Estatuto de Autonomía, 1948, fruto de un tratado ítalo-austríaco de 1946); eslovenos (Tratado ítalo-yugoslavo de Osimo, 1975)— y las otras minorías (cf. Verdoodt (dir.), 1989); de hecho, las primeras gozan de unas posibilidades —y realidades— muy superiores a las segundas por lo que respecta a enseñanza de y en su propia lengua<sup>7</sup>. Las otras minorías, en avanzado estado de substitución lingüística, suelen encontrar a menudo un obstáculo considerable en la ideología oficial que relega al grado de *dialetto* a la mayoría de formas lingüísticas de la Península y promueve aún su reemplazamiento por la lengua oficial.

El Estado español ha conocido y conoce sin duda alguna la mayor transformación del sistema escolar en Europa por lo que al uso lingüístico se refiere: los últimos veinte años han sido testigos del paso de la prohibición de las lenguas a otras que el castellano a la implantación de múltiples sistemas de enseñanza bilingües de características diferentes. Así, en Cataluña el catalán es considerado la lengua propia del sistema educativo y existen unos mínimos legalmente exigidos de su uso como lengua vehicular; en la Comunidad Autónoma Vasca, por su parte, la exigencia de enseñanza del euskera a toda la población se conjuga con cuatro posibles combinaciones teóricas de uso de las dos lenguas oficiales como medio de enseñanza y el apoyo oficial al modelo con más presencia de la lengua vasca. Galicia, Valencia y las Islas Baleares, son otros ejemplos de incorporación de las lenguas minorizadas a la enseñanza (cf. Arnau et al., 1992).

---

<sup>7</sup> Las minorías transfronterizas de este tipo se benefician a menudo de este tipo de reconocimiento interestatal, como en el caso del alemán en Dinamarca y del danés en Alemania que no tratamos aquí.



## 5. El marco sociolingüístico europeo actual

Hace siete años, en uno de los “Seminarios sobre Educación y lenguas” del Instituto de Ciencias de la Educación de Barcelona y hablando de lenguas y educación en Europa, el profesor Miquel Siguán apuntaba las tres tendencias que para él se perfilaban en nuestro marco político (Siguán, 1987)

A-En primer lugar, una tendencia a mantener el *statu quo* de las lenguas dominantes, visible por ejemplo en la ordenación jurídica de las lenguas de las Comunidades Europeas;

B-En segundo lugar, un apremio creciente por encontrar lenguas comunes para facilitar la comunicación internacional;

C-En tercer lugar, un esfuerzo por respetar e incluso afirmar las diferencias y la personalidad propia, tendencia detectable a escala europea por ejemplo en la creación del Bureau para las Lenguas Menos Extendidas.

Hoy, en 1993, tras la caída del muro de Berlín y en plena descomposición de lo que fuera el Imperio Soviético, no podemos sino reafirmar aquella apreciación. Si acaso, añadir a la tercera un nuevo elemento que está introduciéndose en el panorama ideológico europeo: el derecho a la diferencia y la bondad intrínseca del multiculturalismo. Efectivamente, como fruto de la presencia de inmigrantes extracomunitarios de difícil asimilación cultural —básicamente religiosa— se produce en toda Europa un debate sobre cómo enfrentarse a la existencia de estas nuevas minorías, un debate que tiene evidentes conexiones con la educación y el tratamiento de las lenguas no mayoritarias.

Los procesos de substitución lingüística más importantes del oeste y el centro de nuestro continente parecen haber ralentizado su ritmo y haber entrado en un impasse en el esta-

dio en que se encontraban hace veinte años, aunque la adquisición de la lengua estatal entre las minorías lingüísticas es hoy un hecho consumado y general. Este dato parece especialmente cierto cuando existe la conciencia de hablar una lengua diferenciada y no una variante dialectal entre las respectivas comunidades<sup>8</sup>. En algunos casos de lenguas minorizadas, aunque pocos (Cataluña), se perciben síntomas de una posible inversión del proceso de substitución (Fishman, 1991). Son numerosas las organizaciones privadas que promueven el conocimiento de las lenguas minoritarias, y la descentralización creciente de los estados europeos facilita en cierta medida el disponer de algunos recursos públicos para esos menesteres.

## 6. Tipología de la enseñanza de las lenguas no dominantes

¿Cuál es el papel que está jugando la enseñanza de las lenguas minoritarias en este contexto? Llevamos ya suficiente tiempo de experiencia para intentar establecer una cierta tipología de los diferentes sistemas de enseñanza en lengua minoritaria, para lo cual partiremos de la clasificación de la enseñanza bilingüe de Skutnabb-Kangas (1989)<sup>9</sup>. Partiremos de dos variables:

A-A quién van dirigidos: a miembros de grupos lingüísticos o étnicos específicos o a más de un grupo;

B-Qué objetivos lingüísticos y culturales pretenden: la integración a la mayoría o el mantenimiento/recuperación de la lengua minorizada;

<sup>8</sup> La variedades que los propios hablantes consideran dialectos de la lengua mayoritaria ofrecen un panorama más confuso.

<sup>9</sup> No incluimos más que aquellos que resultan pertinentes para la enseñanza de lenguas minoritarias o minorizadas en Europa.

Partiendo de ambas variables, podemos distinguir los siguientes tipos de enseñanza en relación a las lenguas minoritarias:

**1-Enseñanza de mantenimiento y/o recuperación:** dirigida a miembros de grupos lingüísticos no dominantes tales como los inmigrantes fineses en Suecia (Skutnabb-Kangas, 1989) o modelo D de la escuela vasca en su planteamiento inicial (Secretaría, 1986: 9), las escuelas de mantenimiento pretenden escolarizar en su primera lengua a los hablantes de las minorías lingüísticas. No suelen incluir a miembros del grupo dominante, pero deben enseñar la lengua y cultura dominantes. Las escuelas para minorías lingüísticas transfronterizas como las alemanas de Dinamarca o las danesas de Alemania, las eslovenas de Austria, etc., serían de este tipo.

Cuando el criterio lingüístico es substituido por el étnico, estas escuelas pueden incluir alumnado de primeras lenguas diferentes, y tienen por objetivo la inversión del proceso de substitución lingüística: la escuela en gaélico descrita por Maguire (1990), la escuela galesa en zonas anglófonas de Gales (Williams, 1992) o los proyectos franceses de *Calandretas*, *Bressola*, *Diwan* serían de este tipo.

**2-Enseñanza bilingüe de integración:** dirigida a miembros de diferentes grupos lingüísticos, intenta dotar a todos de competencia en la lengua de los otros. El modelo catalán de educación bilingüe podría ser un ejemplo de ello. Se diferenciaría de la enseñanza de recuperación por no partir de la noción de etnicidad y contemplarse como propuesta de enseñanza general para todo el alumnado de la comunidad, no como propuesta alternativa; podría considerarse como la extensión del modelo de recuperación al conjunto de la sociedad.

**3-Enseñanza bilingüe transicional:** diseñada para facilitar el acceso a los programas en lengua mayoritaria de alumnos pertenecientes a las minorías lingüísticas. En Europa se

emplea en algunos programas para hijos de inmigrantes; el Proyecto de Venecia de este mismo simposio constituiría sin duda otro ejemplo de este modelo.

**4-Enseñanza de contenidos lingüísticos o etnolingüísticos:** encuadrado en el sistema de enseñanza general en lengua mayoritaria, ofrece enseñanza de la lengua minoritaria —complementada o no por contenidos de cultura popular, literatura, etc.—, no en la lengua minoritaria. Facilitan un acercamiento a la lengua minoritaria, pero difícilmente la convierten en lengua de uso. Las escuelas francesas con clases de lenguas regionales o el modelo A del País Vasco serían de este modelo.

## 7. La enseñanza en el proceso de inversión de la substitución lingüística

Hasta aquí hemos presentado la historia de la enseñanza de lenguas minoritarias y su situación actual. Sin embargo, aún queda por ver el alcance potencial de las actuaciones sobre la institución escolar en una política lingüística que aspire a influir sobre los procesos de substitución y normalización lingüística. A ese respecto, no resulta fuera de lugar el dividir los pareceres actuales en dos grandes vertientes según su aproximación al problema:

**1-Estatista - de mercado:** las relaciones interpersonales se modificarán si cambiamos las relaciones institucionalizadas y las relaciones de poder.

**2-Comunitaria (Inversión de la Substitución Lingüística o *Reversing Language Shift*, Fishman, 1991):** hay que incidir en las relaciones interpersonales a partir de los recursos comunitarios y asegurar la transmisión intergeneracional antes de emprender batallas más costosas.

Sea cual sea la posición adoptada, algunas de las reflexiones aportadas por Fishman (1991) resultan de valor inestimable para encuadrar el verdadero valor de la enseñanza bilingüe en el proceso de la normalización lingüística (Aracil, 1986). Entre ellas, sobresale una constatación: la escuela sola no puede asumir la transformación de las tendencias macrosocio-lingüísticas, es decir, resulta irreal suponer que la escuela en solitario detendrá e invertirá el proceso de sustitución lingüística. Este dato se ha constatado una y otra vez a lo largo y ancho del mundo. Ya en 1986, I. Idiazabal, Directora de Enseñanza Básica del Gobierno Vasco reconocía:

“En el proceso de euskaldunización, hemos querido que el ámbito educativo sea pionero. Y eso resulta imposible. La sociedad y la escuela se euskaldunizarán simultáneamente o no se euskaldunizarán.” (Secretaría, 1986: 8)

Última institución enculturadora y socializadora de prestigio (aunque menguante), la escuela no puede más que ampliar el repertorio comunicativo y reforzar los lazos entre cultura y lengua, articulando actitudes favorables a la lengua o las lenguas. Pero todo ello resulta insuficiente ante el reto básico de cualquier inversión de la sustitución lingüística: conferir suficiente vitalidad de uso a la lengua para asegurar su transmisión intergeneracional. Si el resto de la sociedad no sigue a la escuela, esta inversión no se producirá.

## 8. Conclusión

La relación entre las lenguas minoritarias en general y la escuela no se ha encontrado con mejores perspectivas en los decenios que llevamos de enseñanza obligatoria. El clima de respeto por la diversidad, de valoración del multilingüismo y el multiculturalismo y la reivindicación de las identidades regionales, nacionales y/o étnicas se hallan en su apogeo. Sabemos incluso que la sustitución lingüística no sólo no es inevitable, sino que es posible invertir el proceso de forma democrática y no traumática para la población, ya que la enseñanza bilingüe coadyuva a la recuperación de las lenguas arrinconadas. Pero no sobra el tiempo. La escuela es probablemente el agente social cuya actitud más ha variado respecto a la sustitución lingüística, pero este proceso no se ha invertido sino que solamente está ralentizado, y aún no en todos los países. La decisión está en las manos de cada colectividad, y es necesario que cada comunidad tome sus propias iniciativas para convertir a las instituciones educativas en el valioso aliado para su supervivencia que estas puede constituir. De lo contrario, el proceso de sustitución terminará ineluctablemente por hacerlas desaparecer.

Pero no hay que llamarse a engaño. La escuela puede hacer mucho, pero atribuirle toda la carga del esfuerzo necesario para invertir la sustitución lingüística se ha demostrado poco acertado a lo largo de la historia, ya que es un esfuerzo que no puede asumir sola. La escuela puede avanzarse al resto de la sociedad, pero es necesario que esta la siga. Lo contrario será condenar al fracaso los esfuerzos en pro de las lenguas minoritarias.

## Bibliografía citada

Advisory Planning Comitee - an coiste comhairleach pleanala, 1989 *The Irish Language in a Changing Society. Shaping the Future*, Baile Atha Cliath: Bord na Gaeilge

Aracil, L. V. 1986 *Papers de sociolingüística*, Barcelona: La Magrana.

Arnau, J., Comet, C., Serra, J.M., y Vila, I. 1992 *La educación bilingüe*, Barcelona: ICE Universitat de Barcelona - Horsori.

Artigal, J. M. 1989 *La immersió a Catalunya. Consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*, Vic: EUMO.

De Vriendt, S., y Van de Craen, P. 1990 *Bilingualism in Belgium: A History and a Reappraisal*, Dublin: Trinity College, University of Dublin

Fase, W., Jaspaert, K. y Kroon, S. (eds.) 1992 *Maintenance and Loss of Minority Languages*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Ferrer i Girones, F. 1985 *La persecució política de la llengua catalana*, Barcelona: Edicions 62.

Fishman, J. A. 1983 "The rise and fall of the 'ethnic revival' in the U.S.A", *Journal of Intercultural Studies*, 4: 5-46. Publicado en Fishman, J. A. 1989 *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*, Clevedon: Multilingual Matters.

Fishman, J.A. 1991 *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon: Multilingual Matters.

Mackinnon, K. 1991 *Gaelic - A Past and Future Prospect*, Edinburgh: Saltire.

Picoche, J. y Marchello-Nizia, C. 1989 *Histoire de la langue française*, Nancy: Nathan.

Secretaría de Política Lingüística y Departamento de Educación, Universidades, e Investigación 1986 *E.I.F.E (Euskara-ren Irakaskuntza: Factoreen Eragina) - La enseñanza del euskera: influencia de los factores*, Vitoria - Gasteiz: Eusko Jaur-laritzaren Argitalpen - Zerbitzu Nagusia

Siguán, M. 1987 "Lenguas y educación en Europa", en Siguán (coord.): 9-26.

Siguán, M. (coord.) 1987 *Lenguas y educación en Europa*, Barcelona: ICE-UB.

Skutnabb-Kangas, T. y Cummins, J. (eds.) 1988 *Minority Education: From Shame to Struggle*, Clevedon: Multilingual Matters.

Unesco 1992 *Informe mundial sobre l'educació. 1992*, Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.

Vallverdu, F. 1983 *Dues llengües, dues funcions?*, Barcelona: L'Escorpi, 4a edició.

Van Velthoven, H. 1987 "The process of language shift in Brussels: Historical background and mechanisms", en Witte y Baetens Beardsmore (eds.): 15-46.

Ventura, J. 1990 "La Revolució Francesa i les llengües no oficials de l'Estat francès", *Revista de Catalunya*, 38: 63-75.

Verdoodt, A. (dir.) 1989 *Les langues écrites du monde: relevé du degré et des modes d'utilisation. Volume 3: Europe Occidentale / The Written Languages of the World: A Survey of the Degree and Modes of Use. Volume 3: Western Europe*, Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Williams, C. H. 1992 "Agents of language reproduction in Celtic societies", en Fase, Jaspaert y Kroon (eds.): 308-329.

Witte, E. Y Baetens Beardsmore, H. (eds.) 1987 *The Interdisciplinary Study of Bilingualism in Brussels*, Clevedon: Multilingual Matters.